Praca w Klasach Łączonych
rok II–1934/5 Nr. 9
WARSZAWA

POMOCE NAUKOWE W SZKOŁACH Z KLASAMI ŁĄCZNEMI

UWAGI OGÓLNE.

Nieodzownym warunkiem, umożliwiającym jakiekolwiek nauczanie, jest posiadanie różnych środków pomocniczych, zwanych pospolicie pomocami naukowemi. Jaką treść pojęciową ujmujemy tą ogólną nazwę! Niewątpliwie głębsze zrozumienie istoty pytania wymagałoby rozpatrzenia wielu skomplikowanych kwestyj, będących w ścisłym związku z naukami pedagogicznemi, jak psychologja, logika, dydaktyka ogólna i t. d. [1]). W danym wypadku musimy wziąć za podstawę rozważań „Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich" (Dziennik Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 14 z r. 1933, poz. 194) oraz poruszyć tutaj tylko te jego momenty, w których zagadnienie pomocy naukowych nabiera specjalnego znaczenia. Będą to: a) metody nauczania w szkołach z klasami łączonemi i b) organizacja nauczania w szkołach z klasami łączonemi. W pierwszym względzie Statut podaje ramowe wskazania następujące:
Metody nauczania winny uwzględnić w należytej mierze rolę: a) nauczyciela, b) podręczników i środków pomocniczych, c) urządzeń szkolnych, d) samodzielnej pracy ucznia. Nauczyciel winien przytem zastanawiać się nad celowością i skutecznością stosowanych przez siebie metod pracy i obmyślać sposoby usunięcia braków. Podręcznik jak i inne środki pomocnicze zależnie od przedmiotu, w którym są stosowane, służą do utrwalania, porządkowania i zdobywania wiadomości oraz do wyrabiania sprawności [2]). Samodzielna praca ucznia winna polegać na braniu żywego i czynnego udziału w całej pracy w szkole i domu przez właściwe korzystanie z podręczników, środków pomocniczych i urządzeń szkolnych. Kierownik łącznie z gronem nauczycielskiem winni tro-

[1]) Zagadnienia te zostały omówione wyczerpująco w pracach następujących: Kazimierz Greb — Pomoce naukowe, ich istota i stosowanie. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1934. Str. 100.
Kazimierz Sośnicki — Środki nauczania. „Encyklopedja Wychowania" T. II. Nakład „Naszej Księgarni". Str. 89 — 121.

[2]) Zdanie to określa niejako, co właściwie należy rozumieć przez pomoce naukowe. W ściśle definitywnem ujęciu należałoby przyjąć — mojem zdaniem — określenie następujące: „Pomoce naukowe czyli materjał dydaktyczny stanowi część ogólnego apara-

szczyć się o dobór metod i o zdobycie środków pomocniczych, czyniących zadość postulatom, wskazanym wyżej (wg §§ 42—47).

Nie ulega żadnej wątpliwości, że już nauczyciel, pracujący dziś w normalnej szkole powszechnej (za taką należy uważać siedmioletnią szkołę powszechną III stopnia, która realizuje wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie przy siedmiu siłach nauczycielskich), jeśli pragnie zrealizować właściwie powyższe założenia statutowe, musi włożyć wiele czasu, wysiłków i dobrej woli w swój plan działania (postępowania dydaktycznego). Jakże więc znacznie wzrośnie ta skala wymagań, gdy zechcemy sobie uświadomić nauczyciela, w szkole „niższego stopnia organizacyjnego", który musi stale „mieć pod ręką" szereg dodatkowych norm i wskazań, wynikających z takich faktów nieuniknionych, jak:

a) istnienie klas o kursie dwu- lub trzyletnim,

b) organizowanie kompletów, złożonych z klas, uczących się równocześnie w tej samej izbie szkolnej pod kierunkiem jednego nauczyciela,

c) stosowanie nauki cichej, rozumianej zgodnie z nowoczesną dydaktyką jako nauka samodzielnego i aktywnego uczenia się. Doniedawna a zapewne jeszcze i dzisiaj w wielu wypadkach naukę cichą traktuje się tylko jako uciążliwą konieczność, co w praktyce sprowadza się do zajęcia dzieci czemkolwiek lub niczem (z dziećmi środowisk wiejskich szczególnie w województwach północno-wschodnich udaje się to w zupełności),

d) posługiwanie się t. zw. cyklicznością w układzie materjału naukowego.

Ubocznie przypomnieć wypada, że obowiązują tu również założenia ogólne wspólne dla wszystkich układów programowych, jak: przystosowanie nauczania do psychiki dziecka, wychowanie obywatelskie, oś programowa „Polska i jej kultura", pochylenie środowiskowe, regjonalne, życiowo-gospodarcze w wyborze materjału naukowego i t. d.

Jeżeli jeszcze uświadomimy sobie fakt, że wszystkie powyższe założenia i wskazania są od siebie zależne, wzajemnie się zazębiają i organicznie na siebie zachodzą, to temsamem stwierdzamy, iż szkoły o niższych stopniach organizacyjnych wymagają jednocześnie niezmiernie złożonej a zarazem misternej konstrukcji w organizowaniu pracy dydaktycznej. A zatem i o pomocach naukowych w tych szkołach decydować będą przedewszystkiem wymienione tu czynniki.

Trudno tu omówić wszystkie poszczególne momenty, jakie wiążą się z użytkowaniem dydaktycznem pomocy naukowych w klasach łączonych; możemy więc tylko zastanowić się nad tematem ogólnie, wysuwając niektóre momenty ważniejsze, które powinny znaleźć swój wyraz w programach, przeznaczonych dla szkół powszechnych I i II stopnia.

Materjał dydaktyczny (pomoce naukowe) niezbędny i stanowiący podstawę do konstruowania lekcyj w klasach łączonych, musi być w programach wyraźnie określony, przyczem jego dobór, wytwarzanie i użytkowanie zorganizowane planowo i systematycznie. Przy wyborze zasady podziału (uporządkowania ma-

---

łu naukowego. Składa się z przedmiotów materjalnych, przedstawiających narzędzia lub analityczne i syntetyczne dane naukowe. Służy do zdobywania i doskonalenia wiedzy i sprawności" (Definicję podajemy według sprawozdania wstępnego, przedłożonego Międzynarodowej Komisji Pomocy Szkolnych w Brukseli przez P. Otleta i A. Oderfeldówne). Por. także określenie podane w mojej pracy (j. w.) przy klasyfikacji pomocy naukowych. Str. 30 i następne.

terjału) za najbardziej celowe należałoby obrać dwie charakterystyczne formy pracy ucznia. mianowicie wyróżnić: 1) pomoce naukowe do nauki głośnej i 2) pomoce naukowe do nauki cichej.

Ponieważ możliwości użytkowania dydaktycznego pomocy naukowych w grupie pierwszej są zasadniczo takie same, jak i w szkołach stopnia III-go, przeto obowiązywać tu mogą te wszystkie wskazania normatywne, jakie ustaliliśmy w pracy już poprzednio wspomnianej [1]). Całą natomiast uwagę zwrócić musimy na dobór, wytwarzanie i racjonalne sposoby użytkowania pomocy naukowych w grupie drugiej, gdyż:

a) redukcja godzin nauki szkolnej, spowodowana łączeniem klas musi być wyrównywana powiększaniem do możliwych granic liczby godzin nauki cichej,

b) odpowiednio zorganizowana nauka cicha łącznie z nauką głośną winna zapewnić całkowitą realizację programu i osiągnięcie przepisanych wyników nauki (p. § 54 Statutu),

c) pozycja pomocy naukowych w rozkładzie materjału naukowego przy realizowaniu programu nauczania w szkołach I i II stopnia ma decydujące znaczenie, ze względu na ich specyficzne właściwości organizacyjne [2]).

Nauka cicha, jako metoda pracy samodzielnej ucznia może i powinna przybierać najrozmaitsze formy i rodzaje , skąd i pomoce naukowe, jako nieuniknione narzędzia tej pracy muszą pozostawać w ścisłej zależności przyczynowej. Zilustrujmy to na konkretnych przykładach. Jako podstawę do rozważań weźmiemy kilka rodzajów (najbardziej charakterystycznych) prac szkolnych, jakie mogą być dawane na godzinach nauki cichej, a mianowicie:

Ćwiczenia i prace, związane z elementarzem. Przykładem odpowiedniej pomocy naukowej, dającej się częściowo zastosować w tej grupie prac cichych, możnaby wymienić tablice S. Dobranieckiego p. t. „Piszemy i czytamy", które pozwalają na wiele różnorodnych i samodzielnych czynności ucznia, jak:

a) odczytywanie, układanie, wycinanie, zestawianie, porównywanie, przepisywanie i t. p. poszczególnych wyrazów, zdań i całych powiastek;

b) rozwiązywanie rebusów, zagadek, łamigłówek (rozsypanki, brakujące wyrazy, loteryjki obrazowe, wyrazowe, zdaniowe i t. p.);

c) układanie odpowiednich tekstów do t. zw. powiastek obrazkowych i t. p. [3])

Wzorując się na powyższych ćwiczeniach „Piszemy i czytamy" (które wprawdzie wymagają pewnej minimalnej pomocy nauczyciela), możnaby opracować szereg analogicznych pomocy naukowych, nadających się do pracy samodzielnej w pełnem znaczeniu tego słowa.

Zdobywanie wiadomości z wydawnictw drukowanych: podręczniki pomocnicze, uzupełniające podręcznik (słownik, encyklo-

---

[1]) Op. cit. Por. rozdział p. t. — Pomoce naukowe w pracy realizacyjnej nauczyciela. Str. 43 i następne.

[2]) Por. szerzej w pracach A. Litwina — Organizacja nauczania w szkołach powszechnych niższych stopni. Warszawa, 1932. Str. 55 i następne. — Budowa programów w szkołach powszechnych niższych stopni organizacyjnych. III Kongres Pedagogiczny Z. N. P. Warszawa 1934. Str. 115 — 133.

[3]) St. Dobraniecki — Piszemy i czytamy. Pomoc szkolna, złożona z 25 tablic, do samodzielnych ćwiczeń w pisaniu i czytaniu według elementarza wyrazowego B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego, St. Dobranieckiego i E. Zarembiny. Nakład, własność i druk K. S. Jakubowskiego we Lwowie.

pedja, bibljoteczka podręczna), dzienniki, czasopisma i t. p. Jako przykład konkretnej pomocy naukowej w formie słowa drukowanego, wymienimy tutaj teksty kartkowe, które odpowiednio dobrane i uporządkowane służą uczniowi jako cenny materjał do wielu porównań, zestawień, uogólnień i wogóle ćwiczeń, wymagających indywidualnej, samodzielnej pracy cichej. Ten typ pomocy naukowej nadaje się szczególnie dla szkół z klasami łączonemi [1]).

Swobodne „czytanie" materjału ilustracyjnego. Umiejętność samodzielnego „czytania" treści ilustracyj jest nieodzownym warunkiem zwłaszcza w tych szkołach, gdzie nauka odbywa się w klasach łączonych i gdzie uczeń korzystać musi najczęściej z zajęć cichych. W tym wypadku materjał ilustracyjny w najróżnorodniejszych swych typach (krajobraz, portret, fotografja, rysunek) i formach (obrazki, pocztówki, wycinki z gazet, czasopism i t. p.), jest pierwszorzędną i niczem niezastąpioną pomocą naukową, mającą najbardziej wszechstronne zastosowanie w nauczaniu początkowem. Jako metoda pracy bezpośredniej nadają się one do obserwowania, analizowania, tworzenia szeregów porównawczych, utożsamiania i kojarzenia, odszukiwania podobieństw i różnic, ujmowania pracy myślowej notatką, słowem — są przystosowane w zupełności do postawy czynnej i samodzielnej ucznia. Poprzestając na tych kilku przykładach zauważymy jeszcze w formie postulatu, iż zarejestrowanie i naukowe sklasyfikowanie wszystkich możliwych rodzajów pracy cichej w obrębie poszczególnych działów i przedmiotów nauki, jest nakazem chwili. W pracy tej przedewszystkiem winno wziąć czynny udział nauczycielstwo szkół z klasami łączonemi. Sposoby przytem gromadzenia materjału faktycznego (rzeczowego) z praktyk i doświadczeń osobistych mogą być różne: ankiety, wywiady bezpośrednie w poszczególnych środowiskach szkolnych, odnośne zestawienia w prasie pedagogicznej lub specjalnych publikacjach i t. d. Niezależnie od tych uwag, należałoby jeszcze rozważyć sprawę inwentaryzowania pomocy naukowych. Każda szkoła z klasami łączonemi na własną rękę, we własnym zakresie może rozpocząć prowadzenie specjalnej kartoteki pomocy naukowych, wykorzystując swe dotychczasowe doświadczenia i posiadany materjał dydaktyczny według wzoru następującego:

Klasa.. Temat (w związku z rozkładem materjału naukowego rocznym lub okresowym).................................

Przedmiot	Rodzaj n. cichej	Nazwa pomocy	Zastososowanie	Uwagi
Geografja	**Obserwacja** (przedmiotu, zjawiska, ilustracji lub t. p.)	Cykl pocztówek i kartek tekstowych (na określony temat)	Wg zestawienia podanego niżej	Stosunek do innych przedmiotów (korelacja i t. p.)
Przyroda	**Lektura** (podręcz., książka, czasopismo i t. d.)	„Płomyk" (numer i str.)	j. w.	j. w.

[1]) Bliższe wyjaśnienia o zastosowaniu kartek-tekstów na godz. n. c. oraz uwagi o technice tworzenia zbiorów kartkowych znajdzie czytelnik w mojej pracy (j. w.). Str. 57 i następne.

Schemat podany ma jedynie za zadanie zorjentować przykładowo, jakie momenty naszego zagadnienia mogłyby być brane pod uwagę przy zakładaniu kartoteki, niezależnie od pomysłów i możliwości w każdym indywidualnym wypadku.

Pamiętajmy o jednej jeszcze zasadzie, mianowicie, że nauka cicha z natury rzeczy jest bardziej przydatna do utrwalania lub pogłębiania wiadomości, względnie do opanowywania pewnych sprawności, niż do przyswajania faktów i zjawisk nowych, pojęć dziecku obcych lub mało znanych. W związku z tem rubrykę „zastosowanie" można zaopatrzyć w dodatkową charakterystykę każdej pomocy naukowej według danych następujących:

A. Do uzupełnienia (U) wiadomości posiadanych: utrwalenie, powtórzenie, rozszerzenie i t. p.

B. Do opracowania nowego (N) tematu: pojęcia, techniki, sprawności i t. p.

C. Do przygotowania do nauki głośnej.

D. Do sprawdzenia — samokontroli (S): testy lub t. p.

Punkt ostatni zestawienia mimowoli nasuwa refleksję, czy przy nauce cichej w klasach łączonych nie należy potraktować testów, jako swego rodzaju pomocy naukowych. Wszak cała praca dydaktyczna w t. zw. „technice winnetkowskiej" oparta jest niemal wyłącznie na systemie testów. Mamy tam: testy wiadomości, które tworzą właściwy materjał naukowy w zakresie wszystkich przedmiotów podstawowych (obok przedmiotów i zajęć według wyboru indywidualnego); testy diagnostyczne (rozpoznawcze), które wykrywają błędy w pracy ucznia, służą mu właśnie do samokontroli, testy ćwiczebne znów umożliwiają uczniowi osiągnięcie jaknajwiększej wprawy w danym dziale lub przedmiocie nauki [1]). Jako typ pomocy, która w zastosowaniu do zajęć cichych daje pewną zgóry określoną korzyść kształcącą, a nie wymaga jednocześnie jakiejkolwiek interwencji ze strony nauczyciela, testy takie winny i w naszych szkołach znaleźć szersze zastosowanie. Dlatego też musimy zwrócić specjalną uwagę na pomoce naukowe do samouczenia się i samopoprawiania oraz ich doniosłą rolę dydaktyczną w pracy z klasami łączonemi. Zarazem mamy nowy dowód, jak pomoce naukowe, w zależności od organizacji klas i sposobów nauczania, nabierają różnego znaczenia.

Wreszcie ostatnia uwaga. Rzucone tu myśli nie rozwiązują tematu wyczerpująco i ostatecznie. Wiele jeszcze spraw należałoby omówić na łamach „Pracy w Klasach Łączonych". Zainicjowaliśmy ramowe wysunięcie niektórych ważniejszych momentów jednego z nich. Zachęcamy do kontynuacji i dalszej wymiany zdań w tym kierunku. Jaka będzie forma współpracy: zapytanie czy odpowiedź, protokół sprawozdawczy czy okolicznościowe zestawienie, projekt indywidualny czy przyczynek bibljograficzny — pozostawiamy to do wyboru Kolegom, pracującym w szkołach z klasami łączonemi.

Kazimierz Greb

---

1) Por. szerzej w pracy C. Washburne'a — Przystosowanie szkoły do dziecka. Warszawa 1934. Str. 17 — 20.

SPÓŁDZIELCZOŚĆ W SZKOLE POWSZECHNEJ

(Idea współdziałania w organizacjach uczniowskich).

(dokończenie)

Zagadnienie organizacyj szkolnych jest najżywotniejszem zagadnieniem wychowawczem w realizowaniu celów szkoły. Konieczności dziejowe zmuszają człowieka do życia zbiorowego. Nie do pomyślenia jest fakt życia jednostek ludzkich w odosobnieniu — w samowystarczalności. Wymagania człowieka dzisiejszego wiążą się z koniecznością korzystania z usług innych, korzystania ze zdobyczy, odkryć i wynalazków. Żyjemy w dobie wzajemnych usług. Zasady tej wzajemności są nam nawskroś znane. Wykładnikiem ich jest dzisiejszy kryzys gospodarczy, który oczywiście jest wynikiem kryzysu ustroju społecznego, opartego na wyzysku i przemocy.

Dlatego to do szkoły dzisiejszej wkracza bezceremonjalnie idea wychowania człowieka do życia w gromadzie, w organizacji społecznej, w organizacji Państwa. I d e a   w y c h o w a n i a   p a ń s t w o w e g o   w   d z i s i e j s z e j   k o n i e c z n o ś c i   d z i e j o w e j,   t o   n i e t y l k o   k a r n o ś ć   i   u m i ł o w a n i e   o j c z y z n y,   w y r a ż a j ą c e   s i ę   w   c z y n i e   o d d a n i a   ż y c i a   w   w a l c e   o   j e j   w o l n o ś ć,   a l e   t o   j e s z c z e   w a r t o ś ć   j e d n o s t k i   w   t w o r z e n i u   d o b r a   s p o ł e c z n e g o.   I   n i e   t y l k o   w a r t o ś ć   j e d n o s t k i   w   i n d y w i d u a l n e m   j e j   d z i a ł a n i u,   l e c z   w a r t o ś ć   w   d z i a ł a n i u   w s p ó l n e m   i   s p o ł e c z n e m — w   d z i a ł a n i u   w   g r o m a d z i e,   z   g r o m a d ą   d l a   s i e b i e   i   d l a   i n n y c h.

To co nam się wcisnęło do szkoły, do wychowania i nauczania, czy chcieliśmy, czy nie, zmusiło nas do rozwiązywania zagadnień wychowania człowieka do życia społecznego w jakiejś formie. Formą tą stały się organizacje uczniowskie. W nich szukamy odpowiedzi na postawione nam pytania w realizowaniu celów szkoły.

Życie dzisiejsze jest nad wyraz skomplikowane i niezmiernie zmienne — zmienne w znaczeniu przybierania coraz to nowych form.

Wprowadzamy do szkoły samorząd uczniowski i cały szereg organizacyj o najrozmaitszych celach. Zdarza się, że liczba członków wszystkich organizacyj uczniowskich w danej szkole jest dziesięciokrotnie większa od liczby uczniów. Zdarza się, że wychowawca w tym wypadku jest zadowolony i chełpi się nawet dokonanem dziełem. Ale też i często zdarza się, że fakt taki wprowadza go w rozpacz. I słusznie. Narzucenie szkole najrozmaitszych organizacyj, o różnych celach, bez wskazania sposobu i formy ich realizowania, wprowadza nauczyciela w nielada kłopot. Dla przykładu postaram się wyliczyć kilka najważniejszych, a więc: 1) samorząd, 2) sklep uczniowski, 3) szkolna kasa oszczędności, 4) Liga Obrony Przeciwgazowej, 5) Liga Morska i Kolonjalna, 6) Towarzystwo Budowy Publicznych Szkół Powszechnych, 7) harcerstwo i t. d. w zależności od pomysłów poszczególnych nauczycieli, kierowników, inspektorów szkolnych i rad pedagogicznych w tworzeniu najrozmaitszych „kółek" i „kółeczek".

Nieporozumienie polega na nieznajomości konkretnych wskazań z tej dziedziny. Na niezdawaniu sobie sprawy z tego, że tak rozproszkowana dziatwa szkolna

nie może objąć całokształtu zagadnienia, że rozprasza swoje siły fizyczne i duchowe. Dlatego praca w tym kierunku nie daje rezultatów. Dzieci nie są aktywne. Przyczyny należy szukać i gdzieindziej: w niewłaściwem podejściu do fazy rozwojowej dziecka. Należy znać dobrze psychiczne okresy rozwojowe dzieci i do nich dostosowywać podejście organizacyj szkolnych.

Jedyną nadrzędną organizacją dziecięcą winna być szkoła. Ona jest nią, ale my nie zawsze zdajemy sobie sprawę z tego faktu i dlatego częstokroć stwarzamy organizacje w oderwaniu od niej — państwo w państwie. Np. samorząd uczniowski: musi w nim występować wójt, ławnicy, radni, sołtys, zbieranie podatków, nadużycia i kary, jak u starszych. Jeżeli w ten sposób skonstruowany samorząd nie daje żadnych wyników, to jest to całkiem naturalne. Samorząd uczniowski musi być samorządem w szkole, w świecie dzieci i ich potrzeb. I nie tylko samorząd, ale wszelkie organizacje uczniowskie powinny w tym świecie działać, jeżeli chcemy przez nie przygotować dzieci jako obywateli do przyszłych zadań społecznych.

Ja nie neguję konieczności uwzględnienia w wychowaniu i życiu szkolnem celów wymienionych organizacyj; zdaje mi się tylko, że przekazywanie ich dziatwie szkolnej winno się odbywać na zgoła innych zasadach — nie w odrębnych z oddzielnemi zarządami, lecz w jednej organizacji uczniowskiej, obejmującej całą szkołę. Ustosunkowanie się do niej, a raczej rola w niej dziecka, winna być zależna od etapów jego rozwoju psychicznego.

W ten sposób rozwiązanie zagadnienia organizacyj uczniowskich wydaje mi się najwłaściwsze. Wystąpi tu w całej pełni idea współdziałania. Organizację taką nazwałbym spółdzielnią uczniowską, w całem tego słowa znaczeniu. Przez nią realizować się będzie wszelkie zagadnienia wychowania szkolnego. W niej nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele będą wzajemnie związani. Przez wspólne działanie możliwa jest praca twórcza bez podniety współzawodnictwa. Nie będzie potrzeby i powodu do chełpienia się, że zrobiliśmy więcej od innych, natomiast wynik pracy da zadowolenie z wypełnionych obowiązków i nie tylko obowiązków — poprostu naturalne zadowolenie z wykonanej pracy.

Dlatego pozwoliłem sobie na ten, może przydługi, wstęp uzasadnień, gdyż uważam za najistotniejszy moment zastanowienia się nad samym faktem organizacyj uczniowskich, który wypływa z konstrukcji nowych programów szkolnych. Należy je zrozumieć i głęboko przemyśleć. Zagadnienie to nie jest dostatecznie skonkretyzowane w jakąś formę. I słusznie, bo formy wszelkiej idei kształtuje dopiero życie.

Nie mogę tu dawać konkretnych wskazań organizacyjnych, pragnę tylko zwrócić uwagę na konieczność powiązania organizacyj uczniowskich w jedną całość. Spółdzielnia uczniowska (czy samorząd uczniowski) ma obejmować życie całej szkoły, podkreślam życie szkoły — świat dzieci — oczywiście powiązany celami wychowawczemi ze światem starszych, z potrzebami nie tylko dzisiejszemi, ale i przyszłemi, z potrzebami tego świata, który do nas idzie.

Organizacja taka dzielić się będzie na wydziały, komisje czy sekcje, obejmując poszczególne dziedziny zagadnień życia szkolnego. Stopniowanie obowiązków uczniowskich, zakres ich pracy i odpowiedzialności winien iść w parze z konstrukcją ustrojową szkoły powszechnej (szczeble). Mają do niej należeć wszystkie dzieci i wszyscy wychowawcy. Nie można sprawy samorządu czy spółdzielni uczniowskiej opierać tylko na „specu", bo to nie rozwiązuje zagadnienia. Samo-

rząd czy spółdzielnia uczniowska, to nie specjalność sama w sobie, jak np. szewstwo, krawiectwo czy inny zawód.

Oczywiście organizacja uczniowska, obejmując całe życie szkoły, wkracza w jego poszczególne zagadnienia i cele. Wśród wychowawców następuje podział pracy w opiekowaniu się niemi. Np. jeden opiekuje się L. O. P. P., inny sklepem, a inny znów Szk. K. O. i t. d. Opiekę nad całością winna objąć Rada Pedagogiczna szkoły.

W ten sposób ujęta organizacja uczniowska danej szkoły, oparta będzie na współpracy i współdziałaniu. Powiązanie szkoły ze środowiskiem, tak wybitnie uwydatnione w programach nauczania, rozszerza zakres współdziałania poza jej mury. Dzieci, nauczyciele i rodzice; organizacje uczniowskie, młodzieży pozaszkolnej i dorosłego pokolenia — oto zestawienie obrazujące wzajemnie się przenikające współdziałanie.

O żywotności i wartościach wychowawczych idei spółdzielczej niech świadczy fakt istnienia na terenie szkół w Polsce zgórą 7000 spółdzielni uczniowskich, oraz zainteresowanie się tym ruchem czynników rządowych wszystkich państw.

Dnia 9 maja b. r. w gmachu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie odbyła się konferencja nauczycieli-spółdzielców miasta st. Warszawy, zorganizowana przez Instytut Spółdzielczy Naukowy, Towarzystwo Kooperatystów i Komisję Spółdzielczą Z. N. P. Kol. Fr. Dąbrowski, dyr. Szkoły Spółdzielczej i przewodniczący Komisji Spółdzielczej Z. N. P. otwierając konferencję uzasadnił w swoim referacie zagadnienie kształcenia i wychowania spółdzielczego; kol. A. Antoniewicz, inspektor szkolny, mówił o spółdzielczych sklepach szkolnych; kol. Dominko, kierownik Wydz. Oświat. Zw. Spółdz. „Społem" — o znaczeniu Dnia Spółdzielczości i kol. D-r Hoszowska, przewodn. Komisji Kształcenia Spółdzielczego Instytutu Spółdz. Naukowego, uzasadniła konieczność powołania Rady Wychowania Spółdzielczego.

Konferencja zakończyła się powołaniem tymczasowej Rady Wych. Spółdz., zakres pracy której obejmuje: a) wyszukiwanie i polecanie spółdzielniom szkolnym właściwych źródeł nabywania towarów; b) udzielanie fachowych instrukcyj co do sposobów prowadzenia spółdzielni szkolnych (sklepików, wytwórni i S. K. O.); c) inicjatywa w zakresie rozszerzenia metod pracy spółdzielczej w innych dziedzinach życia szkolnego; d) organizowanie konferencyj młodzieży i wychowawców, pracujących na terenie spółdzielczości szkolnej w celu wzajemnego porozumienia się, co do metod pracy; e) rozpowszechnianie wydawnictw spółdzielczych w celu propagandy spółdzielczości; f) zbieranie i publikowanie ewidencji o rozwoju spółdzielczości w szkołach.

Siedziba Rady Wych. Spółdz. mieści się w gmachu Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa, ul. Juljana Smulikowskiego, Komisja Spółdzielcza.

Poruszając zagadnienie spółdzielczości w szkole powszechnej, pragnąłem zwrócić uwagę Sz. Kol. na istotne jej wartości i na to, że wdziera się ona do życia szkolnego jako idea o wielkich wartościach wychowawczych, biorąc udział w tworzeniu się nowego człowieka, człowieka twórczego, pożyteczniejszego, wartościowszego i lepszego.

Wł. Mizielski

MOJE SPOSTRZEŻENIA O NAUCE CICHEJ W KLASACH ŁĄCZONYCH.

Nowa szkoła, w odróżnieniu od starej, werbalnej szkoły tradycyjnej, coraz wyraźniej stawia sprawy wychowania i nauczania młodzieży szkolnej. Zaprawianie uczniów do pracy czynnej, do samodzielnej roboty w szarym dniu życia, oto jedno z czołowych haseł i celów. Nowe programy i metody nauczania uwzględniają ten postulat, dają szkole materjał, dają wskazówki i... swobodę. Nie ugniatamy już psychiki dziecka na jedną modłę, nie krępujemy jego inicjatywy, ale dyskretnie pracą jego kierujemy i dążymy do tego, aby każdy uczeń wydał z siebie maximum własnej pracy, aby nauczył się rozwiązywać samodzielnie pewne — coraz trudniejsze — ale odpowiadające jego psychice zagadnienia, aby nabył umiejętności patrzenia na świat i jego zjawiska.

Progi wiodące do celu są różne. Pragnę w kilku słowach scharakteryzować i dać pewien obraz pracy ucznia w szkole, szczególnie tam, gdzie spowodu braku odpowiednich sił nauczycielskich stosowało się zajęcia ciche i stosuje się naukę cichą. Dawniej traktowaliśmy pracę cichą ucznia trochę po macoszemu, bo chodziło przedewszystkiem o to, żeby jakoś wypełnić lukę i zająć czemś ucznia. W zasadzie nie jest to jednak coś zupełnie nowego, coś, co wymaga dużego przygotowania nauczyciela i intensywnej w tym kierunku pracy jego. Program nauczania nakłada na nas dyskretnie obowiązek nauczania cichego, gdyż ów program tak został skonstruowany, tak przemyślany, że zmusza nas samym doborem materjału do przepracowywania niektórych zagadnień w nauce cichej. Dotyczy to przedewszystkiem szkół I i II stopnia o klasach łączonych. Przepisany programem materjał należy przerobić, a czasu jakoś nie starcza. Z wydatną pomocą przychodzą nam godziny nauki cichej. Lecz nowy kłopot, nowe zmartwienie, — co dać uczniom do przepracowania na tych lekcjach nauki cichej. Bezwątpienia, — że materjał uzupełniający naukę głośną, względnie do niej przygotowujący.

Aby jednak ta praca była owocna, należy uczniów stopniowo do niej przygotować. Uczeń musi się nauczyć samodzielnie pracować, musi się do tej pracy wdrażać i przyzwyczajać. Należy dążyć do tego, aby uczeń zrozumiał, że w pracę należy włożyć pewien własny wysiłek, że wykonana praca jest jego zdobyczą, aby pojął, że umie się sam uczyć. Już od kl. I stosujemy naukę cichą. W pierwszych kilku miesiącach nie będzie można prowadzić jej należycie. W tym czasie II kl. ma więcej nauki cichej, a klasa I uczy się głośno. Od czasu do czasu wykonują uczniowie kl. I rysunki z wyobraźni na podany temat, co pobudza ich do myślenia i tworzenia. Po upływie czasu przygotowawczego w kl. I, gdy przygotujemy odpowiedni materjał, pracują ci mali pierwszoklasiści na lekcjach nauki cichej sami, zadowoleni, że uczą się rysować względnie pisać litery, a później wyrazy i zdania, że przy pomocy alfabetu ruchomego potrafią napisać swoje imię, nazwy rzeczy, umieją odczytać i przepisać to, co im zadano, lepią z gliny lub plasteliny różne figury liczbowe, na których się rozumieją, wykonywują zadania i dla zapamiętania wpisują je do zeszytów. Jednem słowem, majstrują i pracują coraz intensywniej, coraz chętniej i lepiej, chwaląc się w domu w pierwszych nawet początkach, że potrafią już czytać, pisać i rachować. Co

dzień przynosi uczeń nowe zdobycze, co dzień pracuje sam, cichutko, nie w domu, lecz w szkole, wzbudzając każdą samodzielną i dobrze wykonaną pracą wiarę we własne siły. Stosunek do pracy zmienia się powoli, uczeń umie ją wykonać, bo nauczyciel robotę dobrze przygotował i nią dyskretnie kierował. Nie należy wszakże obciążać uczniów pracą w nauce cichej; zadawać mało, a żądać dokładnego i sumiennego uczenia się.

Tak przygotowany uczeń zostaje promowany do kl. II, aby tam nabywać nowych wiadomości, aby się w dalszym ciągu uczyć. Nauka cicha w tej klasie zyskuje na znaczeniu i daje więcej sposobności do jej racjonalnego stosowania. Szczególniej w języku polskim dużo będzie tematów, które uczniowie wykonają sami. Modne dzisiaj, ale odpowiadające psychice ucznia ciche czytanie, wypełni już w kl. II niejedną lekcję nauki cichej. Uczeń zapozna się z treścią utworu, będzie się uczył czytać, wypowie treść utworu rysunkiem, nauczy się tworzyć krótkie zdania na podany temat, uzupełniając w ten sposób naukę głośną, względnie przygotowując się do niej.

Naturalnie, nie wolno nam nigdy zapominać, że uczeń musi być przygotowany do pracy cichej, musi być do niej aktywnie nastawiony i musi wiedzieć, co i jak ma wykonać. To też przed przystąpieniem do nauki głośnej w kl. I należy się najpierw zająć kl. II, przygotować materjał i podać pewne, konieczne wskazówki. Wykonaną przez uczniów pracę musi nauczyciel starannie przejrzeć, omówić i wykorzystać dydaktycznie.

Podobnie postępuje się i w klasach następnych. Zadania są stopniowo trudniejsze, więcej złożone, lepiej wykonywane i coraz silniej zazębiające się z nauką głośną, z przerabianym, nowym materjałem. Chętnie korzystamy z nauki cichej w wyższych klasach, bo przerobiony i opracowany przez uczniów materjał jest ich własnością, przyzwyczaja uczniów do szperania w starych książkach i gazetach, zaprawia ich do pracy mrówczej, do czytelnictwa. Pomijając klasy III, IV i V, gdzie zresztą stosowanie nauki cichej ma podobny charakter i cel, przedstawię kilka przykładów lekcyj, stosowanych w b. roku szk. w kl. VI. W języku polskim, oprócz cichego czytania występuje mnóstwo tematów, które uczniowie sami opracowują.

W związku z przerabianym np. utworem p. t. „Żeby ziemia dawała światło" wykonali uczniowie w czasie nauki cichej następujące prace: poznanie treści utworu, wyszukiwanie i zapisywanie do słowniczków wyrazów niezrozumiałych, tworzenie zdań równorzędnie złożonych z wyrazów niezrozumiałych tego utworu, układanie i zapisywanie planu utworu. W nauce o przyrodzie, po przeprowadzeniu lekcyj na temat: światło — pisali: o lampie Łukasiewicza i jej zastosowaniu. W historji, w łączności z tematem: „Łukasiewicz odkrywcą nafty", uzupełniali swój album historyczny i wykonali pracę na temat: Łukasiewicz podejrzany o szpiegostwo. Typową była też lekcja, kształcąca spostrzegawczość uczniów na temat: To on! Marszałek Polski w oknie wagonu.

Chodziło o to, aby przedstawiony im portret przekonał ich, że opowiadanie moje na zebraniu kółka historycznego o życiu Marszałka jest zgodne z rzeczywistością, że Marszałek umie być również wesołym, zadowolonym, uśmiechniętym. Oto, co napisała jedna z uczennic:

„Na obrazku widzę Pana Marszałka. Jest w wagonie i pali papierosa. Widocznie zdąża gdzieś, może do Wilna — w swe rodzinne strony, może do starożytnego miasta Krakowa. Widocznie pociąg zatrzymał się na stacji. Marszałek skorzystał

z postoju, otworzył okno i zapatrzył się gdzieś. Wzrok wytężył tak, że się mu powłoka oczu zmarszczyła. Jest uśmiechnięty i zadowolony. Może w tej chwili go witają, może jakie szkolne dziecko deklamuje wiersz. Pan Marszałek kocha bardzo dzieci. Gdy idzie do swej kancelarji, gdzie urzęduje, a drogę zabiegną mu dzieci, staje z niemi, rozmawia i śmieje się".

Najczęściej uczniowie przygotowują materjał do nauki głośnej lub też go uzupełniają z historji. Oprócz tego prowadzą album, robią szkice i plany bitew, opisują niektóre ważniejsze wydarzenia. Na lekcjach nauki cichej geografji wykonywują uczniowie rysunki, zapisują do zeszytów ważniejsze dane, prowadzą album geograficzny, uczą się z atlasów, a spostrzeżenia zapisują i wypowiadają je w nauce głośnej. Podobnie postępuję w innych przedmiotach nauczania. Ważną jest rzeczą przygotowanie się do lekcyj nauki cichej i odpowiedni dobór tematu. Są lekcje, do których należy uczniów przygotować, aby zdawali sobie jasno sprawę, czego od nich żądamy. Inne znowu zajęcia wykonywują uczniowie sami, bez pomocy nauczyciela. W takim czy innym wypadku temat musi mieć w sobie coś nowego, coś, co uczeń ma poznać względnie wykonać własnemi siłami. Inaczej bowiem nie sprostalibyśmy wymogom programu nauczania. Nauka cicha, aczkolwiek stosowana i praktykowana, pozostawia jeszcze dużo do życzenia; jest dobrą formą pracy, z którą się w naszej codziennej, szarej robocie dopiero należycie zapoznajemy, a w miarę możności i umiejętności ją stosujemy.

KILKA PRZYKŁADÓW LEKCYJ, PRZEPROWADZONYCH W ROKU SZKOLNYM 1934/35.

1 lekcja:
Klasy łączone V i VI: Nauka o przyrodzie.
Kl. V — nauka cicha: lekcja przygotowująca materjał do nauki głośnej i kształcąca wyobraźnię dziecięcą. 1) Trzy obrazy: a) ptaszki gromadzą się i przygotowują do odlotu, b) lot przez morze (okręt, kilka zmęczonych ptaków na okręcie, u góry lecą inne), c) powrót ptaków do rodzinnych stron, radość dzieci. 2) Obserwacja 1 i 2 obrazu, wreszcie 2 i 3-go. 3) Znaczenie wszystkich obrazów (syntetycznie) i wyszukiwanie wspólnego tytułu — bez omawiania treści. 4) Samodzielna praca: a) nadanie tytułu swej pracy, b) opis. 5) Odczytanie dwóch prac.
Kl. VI — nauka głośna na temat: Korzeń.

2 lekcja.
Kl. V — nauka głośna na temat: Wędrówki ptaków — odpowiednie i umiejętne zużytkowanie materjału, opracowanego przez uczniów w nauce cichej.
Kl. VI — nauka cicha: W walce z pędrakami — lekcja uzupełniająca naukę głośną (korzeń). 1) Kilka słów o chrabąszczu majowym. 2) Wypowiadanie się uczniów na podany temat. 3) Opis. 4) Odczytanie przynajmniej dwóch prac. 5) Syntetyczne połączenie materjału nauki cichej i głośnej i stworzenie podbudowy do następnej lekcji — o owadach.

Klasy łączone III i IV. Język polski.
1 lekcja.
Kl. III — nauka cicha (lekcja przygotowująca do nauki głośnej) na temat: czytanie ciche utworu — „Ziuk i Żyrks": a) poznawanie treści utworu, b) wyszukiwanie niezrozumiałych wyrazów i ewent. zapisywanie ich w słowniczkach.
Kl. IV — nauka głośna na temat: Opracowanie utworu p. t. „Siejba pod kulami".

2 lekcja.
Kl. IV — nauki cicha na temat: Tworzenie zdań pojedyńczych z wyrazów nowopoznanych w utworze: „Siejba pod kulami" (lekcja uzupełniająca i utrwalająca materjał z nauki głośnej: o zdaniu pojedyńczem). 1) Wypowiadanie dowolnych zdań pojedyńczych. 2) Kilka różnych zdań, w których powtarza się ten sam wyraz nowopoznany. 3) Praca. 4) Odczytanie prac: a) koregowanie zdań pod względem formy, b) czem jest nowy wyraz w zdaniu.

TEZY:

1. Naukę cichą należy stosować i prowadzić już od kl. I. 2. Lekcje nauki cichej winny być przygotowaniem do nauki głośnej, albo jej uzupełnieniem. 3. Naukę cichą należy traktować narówni z nauką głośną. 4. Materjał do nauki cichej winien uwzględniać zasadę stopniowania trudności. 5. Dobrze zorganizowana nauka cicha wyrabia w większej mierze samodzielność ucznia, niż nauka głośna. 6. Racjonalnie prowadzona nauka cicha kształtuje duszę ucznia i posiada wielkie walory wychowawcze.

Ludwik Janiszewski

ZAGADNIENIE PROMOWANIA DZIECI W SZKOŁACH NIŻEJ ZORGANIZOWANYCH.

Skuteczna praca nad wychowaniem i kształceniem zgodnie z wymaganiami programów, a dalej — ustawiczne dążenie do tak ważnego celu, by dzieci szkoły powszechnej mogły podołać temu, co się w najszerszem słowa znaczeniu nazywa obowiązkiem szkolnym — staje się w dzisiejszych trudnych warunkach rozwoju szkół problemem zasadniczej wagi. Na całokształt tych wartości, które winno się w pewnych etapach roku szkolnego wypracować i jako dorobek celowych a jasno uświadomionych wysiłków ustalić — składają się między innemi czynnikami, tutaj współdziałającemi, na pierwszym planie zabiegi nauczyciela, idące w trzech najważniejszych kierunkach:

1) Zbadanie i poznanie odchyleń od poziomu przeciętnie wymaganej dla danej klasy inteligencji dzieci. Z tem pozostaje w związku konieczność aktualna w ciągu całego roku szkolnego, by możliwie największą opieką otoczyć dzieci umysłowo do poziomu właściwego danej klasy, czy częściowego jej kursu niedociągnięte. Przemyślana, troskliwa a celowo podjęta opieka i pomoc dziecku w rozwoju opóźnionemu lub trudnemu do prowadzenia bezsprzecznie podnosi wartość zawodową nauczyciela i społeczną rolę szkoły.
2) Organizowanie pracy wychowawczo-dydaktycznej z tem założeniem, by uwzględniać czynną postawę dzieci do nauki i zainteresowanie każdego dziecka pobudzać środkami poglądowemi, jakiemo szkoła i jej środowisko bliższe i dalsze obserwacji dzieci służyć może. Będzie to dziedzina pomysłowych sposobów zbliżania umysłów dzieci do tych ogniw układu tematów, zadań i ćwiczeń, które wskazuje materjał programowy, a których rozwiązanie, dokonane zbiorowo czy zespołowo — stanowić będzie sprawdzian, legitymujący wartość pracy włożonej przez nauczyciela oraz jej skuteczność, przejawiającą się w dociągniętych do normy wymagań postępach dzieci, zakresie ich wiadomości i wyrabiających się usprawnień przy rozwijaniu się inteligencji.
3) Ustalenie sposobu promowania, opartego na zasadzie dokładnej znajomości całego splotu warunków, wpływających na rozwój lub na zatamowanie indywidualności dziecka, na prężność jego umysłu, na jego stosunek do pracy, zabaw i gier, na jego samopoczucie w zbiorowości klasowej, jego uspołecznienie czy odosobnienie w gronie kolegów.

Dopiero w związku z temi momentami naszych obserwacyj łączymy tak ważną sprawę przy klasyfikowaniu dzieci — jak stwierdzenie, czy w stopniu dostatecznym opanowały one przepisany programem materjał naukowy i czy zamierzenia wychowawcze szkoły i nauczycieli przyczyniły się do polepszenia ich obyczaj-

ności, zachowania się i postępowania. Niemniej nie należy nam z oczu tracić wyników świadomych zabiegów naszych, posuwających nieraz jak po grudzie naprzód napozór drobne przyzwyczajenia i wdrażania dzieci do kultury życia codziennego. Zdobywanie tej kultury krok za krokiem — to wcale nie dodatkowy postulat programu, to dla dzieci środowisk wiejskich przedewszystkiem główna dźwignia w dążeniu do późniejszej ich przydatności życiowo-społecznej.

Biorąc pod uwagę sprawę promowania w obecnej zreformowanej szkole powszechnej, winniśmy utrwalić się w przekonaniu, że nie dopiero schyłek każdego z trzech ostatnio ustalonych okresów w organizacji roku szkolnego stawia nas w obliczu żmudnej konieczności klasyfikowania dzieci, t. j. stawiania im ocen z postępów. Promowanie jest procesem o dłuższym czasie trwania, procesem zasadniczo badawczym, wymagającym znajomości psychiki dziecka, jego środowiska rodzinnego, jego sposobu odnoszenia się do wskazań nauczyciela, jego pracowitości, obowiązkowości i zrozumienia potrzeby wysiłków własnych przy zdobywaniu wiadomości i sprawności.

W ten sposób chcemy odróżnić ocenę ilościową, polegającą na suchem ustalaniu stopni (przyczem cyfra ma być sprawdzianem i odpowiednikiem osiągniętych wartości), od oceny jakościowej, opierającej się na momentach poznawania dziecka, obcowania z niem, wspierania go w trudnościach i torowania drogi własnemu, indywidualnemu jego rozwojowi [1]).

W statucie publicznych szkół powszechnych, w uwagach określających stosunek nauczyciela do ucznia (§ 81 — 83), znajdujemy niejeden punkt oparcia dla pracy w kierunku należytego opinjowania uczniów [2]). Pochopność do stawiania ocen niedostatecznych, bez zrozumienia tej już dziś powszechnej prawdy z przesłanek wiedzy o dziecku wysnutej, że poznawać mamy nietylko efektywne wiadomości, ale i dążenia do dorobku kulturalno-umysłowego połączone z wysiłkami, — ta pochopność graniczy z brakiem krytycyzmu pedagogicznego. Odpowiedzialność za stopnie niedostateczne obciąża nauczyciela i kierownika szkoły. Ocena niedostateczna z przedmiotów nauki oraz ujemny stopień ze sprawowania winny być uzasadnione zgodnym ich sądem. Ten fakt współoceny doprowadza w konsekwencji do zainteresowania się życiem dziecka, jego warunkami domowemi, jego trudnościami w zwalczaniu przeszkód, wobec których często stoi ono w całej swej bezbronności. Przygodność w ocenianiu przez stopnie dla samych stopni święci niekiedy triumfy w dziedzinie krańcowości. Ocena bardzo dobra i niedostateczna niezawsze wyraża trwałą w swym rozwoju dyspozycję do wzrostu czy zastoju względnie osłabienia energji umysłowej. Czasami i pośrednie stopnie oceny nie odtwarzają właściwie treści wiadomości zasymilowanych przez umysł dziecka. Bywają również i takie ciche momenty tragedji u dziecka-ucznia, że pamięć nie zdobyła się na usłużność w chwili odpowiadania lub, co często ma miejsce w świadomości rzadko powoływanego do odpowiedzi dziecka, wziął w niej górę ponad wszystkiem lęk przed faktem należytego formułowania odpowiedzi. A tymczasem smutna rzeczywistość pracy

---

[1]) Szersze ujęcie zagadnienia oceny pracy ucznia znajdujemy u K. Greba, w artykule p. t. Ocena ucznia w świetle nowej pedagogiki. (Zob. „Praca Szkolna" 1934/35, N-ry 4, 5 i 6).

[2]) Por. Leon Langholz: Ocena ucznia w świetle nowego statutu. „Praca Szkolna" 1934/35, N-r 4.

w klasach przeciążonych nie pozwala nauczycielowi częściej dotrzeć i bardziej wnikliwie zbliżyć się do właściwości życia psychicznego dziecka i zbadać tempo jego wysiłków w kierunku dotrzymania kroku wymaganiom lekcji.

Stąd z całą oczywistością nasuwa się wniosek, by poszczególne dzieci, trudniej orjentujące się, nie nadążające za przeciętnymi innymi kolegami w osiąganiu celów lekcji, poznawać w czasie dłuższym, być ich doradcami, brać pod uwagę nietylko sprawdzian znajomości przedmiotu programem przepisanej, ale również i te pozytywne dane, które nie wyzwalając się w gotowej na zawołanie formie odpowiedzi, są jednak utajonemi siłami przyszłego rozwoju, jego zapowiedzią, półświadomie często aktualizowaną.

Poza dziećmi anormalnemi, wobec których tylko szkoły specjalne stosować mogą wypracowane i owocne w skutkach metody rozwijania, szkoły powszechne wciągają w obręb swojej pracy i swoich zadań dzieci również poniżej przeciętnego poziomu czy wieku inteligencji, lecz jednak, przy odpowiedniem ich traktowaniu, mogące zrównać się jeszcze we wspólnem, zbiorowem dążeniu grupy klasowej do osiągnięcia poziomu. Szkoła powszechna we wszystkich swoich szczeblach programowych ma za zadanie dążyć do jednolicenia wyników, systemem pracy w poszczególnych klasach objętych i w programie założonych. Jakkolwiek ważną ze stanowiska indywidualnego i społecznego wartością dla organizacji pracy w szkole powszechnej jest uzdolnienie jej wychowanka, jednakże niedomiar czy brak uzdolnienia dziecka nie może absolutnie wpływać na wydziedziczenie go z dobrodziejstw tego macierzystego chleba kultury, do której szerzenia szkoła powszechna każdego stopnia jest powołana. Co więcej, dziecko, przez samo życie pozostawione w cieniu, winno być w ramach szkoły powszechnej dźwignięte ku światłu i przygotowane do życia produktywnego we własnem społeczeństwie.

Z tego punktu widzenia ważne są postanowienia statutu, dotyczące promowania wszystkich w zasadzie dzieci klasy pierwszej do drugiej. W klasie pierwszej, przy stosunkowo ograniczonym kursie pracy, dzieci zaczynają przystosowywać się stopniowo do trybu życia na ławie szkolnej, uczą się obcować między sobą, zdobywają i wyrabiają w sobie szeregi przyzwyczajeń, wchodzą w kontakt z dziećmi klas bezpośrednio wyższych. Klasa ta słusznie uchodzić może za wstępny, przygotowawczy okres, poprzedzający klasę drugą, gdzie dzieci nawykają już do początków organizacji pracy. Zresztą, zastanówmy się nad tem, jakaż to treść wewnętrzna kryłaby się w stopniach oceny z przedmiotów, których uczymy w klasie pierwszej? Jesteśmy tu na poziomie pracy, gdzie głównie wprawa, naśladowanie, łączność z zabawą dążeń wstępnie-poznawczych zamykają się w kręgu zainteresowań domem, rodziną, szkołą i życiem najbliższego otoczenia. Wiemy, że dziecko tkwi na tym poziomie jeszcze w okresie późniejszego dzieciństwa i dopiero wdraża się zwolna w praktykę mówienia, pisania, czytania i rachowania. Tu na każdym kroku liczyć się nam należy z przeżyciami dzieci, z przeważającą u nich tendencją do zabaw, z ich własnemi zamierzeniami, z ich zamiłowaniem do baśni, klechd i wszelkiej narracji.

Od drugiej klasy poczynając, zgodnie z wymaganiami statutu, w ocenianiu i charakterystyce dzieci, rozpatrujemy obok wyników osiąganej wprawy w czytaniu, pisaniu i rachunkach również i indywidualną sylwetkę dziecka, przejawy i zarysy jej rozwoju. Stale kierujemy się przygotowanym, na obserwacjach opartym. sposobem opinjowania o dziecku. Nie uważamy stopnia oceny za je-

dyny wykładnik wartości umysłowej dziecka. Skłaniamy się głównie ku temu, by stopień uważać jako środek wychowawczy. W żadnym razie nie powinno się drogą przypadkowego egzaminowania ustalać stopnia wiadomości czy postępów dziecka. Statut domaga się oparcia zasad promocyjnych na materjale spostrzeżeń o współpracy domu ze szkołą, przyczem pod uwagę zwykło się brać stosunek rodziców do szkoły i zrozumienie jej zadań ze strony rodziców. Zainteresowania i skala uzdolnień dzieci również są brane pod uwagę w ustalaniu stopnia. Tą drogą cyfra wyrażająca stopień nabiera odpowiedniej treści i znaczenia.

Gdy chodzi o zagadnienie promowania dzieci w klasach łączonych, winniśmy pamiętać, że powtarzanie roku szkolnego może nastąpić na skutek niedostatecznej oceny odpowiednio uzasadnionej, przyczem dziecko powtarza ostatni tylko kurs, t. j. kurs drugi klasy trzeciej, lub kurs trzeci klasy czwartej. Jak gdzieindziej tak i tutaj śledzić winniśmy przedtem rozwój psychiczny dziecka, jego zainteresowania i przeżycia. Nauczyciel nigdy nie powinien sugestjonować się własną opinją o dziecku, lecz wysłuchiwać o niem również zdania innych obserwatorów, nauczycieli, rodziców lub opiekunów. Wyniki konferencyj w sprawie ocen okresowych są dla dzieci i zawsze być powinny wskazówką do dalszej pracy i winny urabiać to przekonanie wewnętrzne, że nie dla stopnia się uczą, lecz dla ugruntowania swej przydatności społecznej w przyszłości.

Opierając się o pierwszy szczebel programu w szokłach powszechnych niżej zorganizowanych, wiemy, że realizować go mamy w ciągu siedmiu lat nauki. Pamiętamy wszakże o tem, że w tymże okresie czasu wprowadzamy w sferę kształcenia dzieci najważniejsze składniki szczebla drugiego i trzeciego. W szkołach stopnia drugiego realizujemy szczebel II-gi materjału programowego w piątym, szóstym i siódmym roku nauczania, z tem uświadomieniem, że w ciągu trzech lat mamy w nauczaniu uwzględnić najważniejsze składniki szczebla trzeciego. Ważną jest rzeczą wziąć tu pod uwagę pewne postulaty z dziedziny organizacji szkół i wzajemnego stosunku stopni programowych, a mianowicie: ze szkół stopnia pierwszego przesuwać można dzieci bez egzaminów po ukończeniu klas I, II i III do klas II, III i IV szkół stopnia drugiego i trzeciego. Nadto w wypadku ukończenia conajmniej jednorocznego kursu klasy czwartej z wynikiem pomyślnym, uczeń ze szkoły stopnia pierwszego ma prawo przejścia do klasy piątej szkół stopnia drugiego i trzeciego. Różnież zdawać musimy sobie sprawę z tego faktu, że pod względem programowym istnieje pewna równowartościowość tych samych klas w szkołach trzech stopni. Ta okoliczność uświadamia nas w tem, że dążenie do sprecyzowanych w programie wyników nauczania w zakresie każdej klasy, każe nam na jedną niemalże miarę kształtować nasze wymagania i dźwigać jakość naszej pracy i wartość celowych naszych zabiegów wychowawczo-dydaktycznych bez względu na to np., czy klasa trzecia, którą prowadzimy, mieści się w szkole pierwszego, drugiego czy trzeciego stopnia. Jednakowa wartość i znaczenie poziomów w zestawieniu osiąganych wyników nauczania i wychowania, zobowiązuje nas w niemałym stopniu do intensywności prac przy odpowiedniej skali wymagań od siebie i od dzieci.

Tylko należycie uplanowana praca i jej właściwa organizacja pozwala nam redukować do minimum procent drugoroczności, o ile, rzecz jasna, nie wypływa ona z przyczyn od szkoły niezależnych. Praca nad promowaniem dzieci jest jedną z najważniejszych funkcyj psychologiczno-społecznych szkoły. Rozwią-

zywanie jej problemów drogą testów inteligencji i wiadomości jest ważnym zwrotem w kierunku doskonalenia badanych zamierzeń szkoły współczesnej. Zanim jednak testowanie upowszechni się w szkołach niżej zorganizowanych, jako jedna z metod promowania dzieci, uważać winniśmy promowanie jako zagadnienie nieprzeciętnej wagi i znaczenia, godne zawsze namysłu, zwłaszcza, gdy chodzi o szukanie dróg i środków ku rozwiązaniu tego zagadnienia z widokiem na dobro i pożytek szkoły powszechnej. Teofil Szczerba

SPRAWOZDANIA

„SYSTEM WINNETKI" A PRACA W SZKOŁACH Z KLASAMI ŁĄCZONEMI.

Dziełko, traktujące o t. zw. „Systemie Winnetki" (Carlton Washburne: Przystosowanie szkoły do dziecka, „System Winnetki", Nakład Naszej Księgarni, Warszawa, 1934. Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok IX. Nr. 43), jest jedną z książek pedagogicznych, które każdy nauczyciel, poważnie myślący o niedomaganiach obecnie u nas stosowanego systemu i o środkach zaradczych, powinien przestudjować. Jest to bowiem dziełko, które odda niewątpliwie usługi każdemu nauczycielowi, w jakichby warunkach nie pracował; wskaże mu bowiem, jak inni ludzie szukają nowych dróg w nauczaniu i wychowaniu, jakie stosują formy i metody pracy i do jakich dochodzą rezultatów. Dziełko to omówimy na tem miejscu pod zasadniczemi następującemi kątami widzenia: a) co jest w t. zw. „systemie winnetkowskim" istotnego, b) co z tego systemu można i należy na nasz grunt przeszczepić i wkońcu c) co z tego systemu może w praktyce swej wykorzystać nauczyciel, prowadzący klasy połączone.

Omawiany „System Winnetki" — to właściwie nie żaden system, aczkolwiek tak został nazwany przez autora i pod tem mianem jest znany w pedagogice, jako jedna z „nowinek pedagogicznych". Systemem bowiem można nazwać coś całkowicie wypracowanego, coś skrystalizowanego; coś, w czem każda cząsteczka została przemyślana, wypróbowana i jako taka w takiej tylko, a nie innej, postaci do wykonywania zalecana. System — to niewątpliwie coś wykończonego we wszystkich najdrobniejszych fragmentach.

Nie jest takiem „czemś" system winnetkowski. Wynika to z właściwego tytułu omawianego dzieła: „Przystosowanie szkoły do dziecka"; pozatem mówi o tem wyraźnie autor na str. 9:

> „Dla nas nie istnieje żaden „plan Winnetki". Plan taki musiałby opierać się na pewnym szkielecie organizacyjnym, na wysunięciu określonego schematu jako wzoru, któryby mieli naśladować inni. Schematyzacja taka byłaby sprzeczna z linją przewodnią i duchem publicznych szkół w Winnetce, szkoły te bowiem pełnią rolę laboratorjum dla badań naukowych i wypróbowywania w praktyce nowych metod nauczania, a zatem w zależności od osiągniętych wyników wciąż poddają zmianom metody postępowania".

Wydaje mi się, że właśnie ten brak szkieletu organizacyjnego, w formie ostatecznej wykończonego i innym do naśladowania zalecanego, stanowi najważniejszą zaletę „systemu Winnetki" dla czytelnika polskiego. Czytając omawiane dzieło, widzi się przedewszystkiem u kolegów z dalekiej Ameryki chęć usunięcia wad dotychczasowego systemu; obserwuje się jednocześnie, jak ci koledzy

w ich warunkach pracy z temi wadami walczą, jak radzą sobie nad wyszukaniem nowych form i metod pracy, a wkońcu sprawdza się ich pracę na pewnych, przez nich osiągniętych wynikach. Mamy więc w książce zamiast gotowych recept i wzorów do naśladowania podane formy postępowania nad usunięciem zła, za jakie uważamy dotychczasowe, do psychiki dziecka niedostosowane, metody pracy: rzecz jasna, możemy jako korzyść, z przestudjowania książki wyniesioną, uważać konieczność zastanowienia się po jej przeczytaniu: jeśli w ich warunkach postępowali oni tak i tak, to jak należałoby postąpić — w dążeniu do tego samego celu — w naszych warunkach? A że niektóre z posunięć, w książce przedstawionych, mogą być i u nas wykorzystane, to dowodzi, że wartość książki jest znaczna.

„Uznajemy prawo jednostki do szczęśliwego, zadawalalącego, sharmonizowanego życia nietylko w wieku dojrzałym, lecz i dziecięcym. Uznajemy, że ze względu na dobro samej jednostki i na postęp społeczny rzeczą największej wagi jest wolność wyrażania swej indywidualności i prawo odróżniania się od otoczenia. Uznajemy, że jednostka jest częścią wielkiego organizmu społecznego; dla sprawnego i harmonijnego spełniania swej roli w tym organizmie potrzebne jej są z jednej strony pewne wiadomości i umiejętności, wspólne jej i otoczeniu, a więc władanie tym samym językiem w mowie i piśmie, znajomość tego samego systemu liczbowego oraz pewne podstawy ogólnego wykształcenia, mające służyć jako punkty wyjścia dla dalszej nauki, — zaś z drugiej strony — zdawanie sobie sprawy z wzajemnej zależności, zachodzącej pod każdym względem między nią a jej społecznością".

Tak określa autor książki na str. 9 — 10 zasady, na których zbudowano nowe formy pracy, stosowane w Winnetce; nazywa te zasady nawet „ideologją wychowania". Zasady te, jak łatwo spostrzec można, niczem się nie różnią od zasad, przez nas wszystkich wyznawanych, co jest dowodem, że autorowie „systemu winnetkowskiego" nie brali za podstawę w swej pracy czegoś z ogólnie przyjętemi zasadami sprzecznego, że — inaczej mówiąc — budowali swą pracę na założeniach, nam wszystkim wspólnych. Istota więc ich poczynań jest nie w zasadach, które wyznają, lecz w sposobie, w jakim zasady te realizują. Bo:

„Co ma zrobić nauczyciel, aby przystosować swą pracę w szkole do indywidualnych różnic, jakie zachodzą między jego uczniami?... Jest to powszechne niemal zjawisko, że w czwartej np. klasie szkoły powszechnej znaleźć można dzieci na poziomie drugiego, trzeciego, piątego i szóstego roku nauczania; tyczy się to każdego przedmiotu nauki szkolnej i każdej klasy. Traktowanie dzieci, stojących na poziomie czterech czy pięciu różnych klas, według jednej normy, dawanie im wszystkim tego samego materjału do przerobienia i to w ciągu tego samego czasu, wystawianie ocen według wspólnej dla wszystkich miary, wydaje się w świetle współczesnej wiedzy tak niedorzeczne, że pragnienie uzdrowienia tego stanu rzeczy stało się powszechne".

W ten sposób wtajemnicza nas autor w założenia bardziej szczegółowe, które stały się podstawą dla pracy, poszukującej sposobów zaradzenia złu. Są to założenia, stwierdzające wady systemu dotychczasowego; od nich przechodzi autor do założeń dalszych, będących zasadniczem sformułowaniem tez dydaktycznych, w Winnetce realizowanych. Są one następujące:

„Przedmioty nauczania, które, według naszych zamierzeń, każde dziecko winno poznać do gruntu, muszą być „zindywidualizowane". Niema innego skutecznego sposobu doprowadzenia dzieci ogromnie od siebie odmiennych do wspólnego poziomu wiedzy. Natomiast przedmioty, w których bez uszczerbku wolno dzieciom różnić się od siebie, lub w których chcemy nawet budować na tych różnicach, mogą być przerabiane łącznie. Oznaczamy je tu nazwą prac zbiorowych i twórczych" (str. 14).

Dodajmy od siebie, że za przedmioty, które muszą być zindywidualizowane, uważa autor: opanowanie techniki wyrażania się w dziedzinie czytania, pisania, arytmetyki oraz przyswojenie przez dzieci pewnych, najniezbędniejszych w życiu późniejszem wiadomości z „nauk społecznych" (geografji, historji, nauki obywatelskiej, nauki o przyrodzie), podczas gdy do przedmiotów, w których nie jest konieczne wymaganie od dzieci wspólnego poziomu, zalicza opanowanie techniki wyrażania się przez melodję, rysunek, pracę ręczną, ćwiczenia cielesne, wypracowania piśmienne — a będziemy mieli w ogólnych zarysach przedstawiony zrąb, na którym budowano całą pracę w szkołach Winnetki.

Podstawą tego zrębu jest dążenie do dostosowania form i metod pracy szkolnej do psychiki dziecka, lecz nie dziecka przeciętnego, typowego, a dziecka każdego, w każdym wypadku innego. Co to oznacza w rzeczywistości?

Wiemy, ile trudności sprawia nauczycielowi właśnie to, że w każdej klasie, nawet możliwie dobrze wyselekcjonowanej, spotyka się kilka grup dzieci, bądźto będących na różnych poziomach wiedzy w poszczególnych przedmiotach, bądź też dzieci o różnych uzdolnieniach, co powoduje w rezultacie, że każda grupa opracowuje jeden i ten sam temat w różnem tempie i z różnemi rezultatami. Dokładniejsze zbadanie tych, na pierwszy rzut oka wyłaniających się grup pozwala ustalić, że nawet w obrębie tych grup każde dziecko różni się od swych kolegów zarówno stopniem opanowania danego przedmiotu, jak i uzdolnieniami w kierunku dalszego opracowywania danych tematów. Nie istnieje więc „przeciętny" uczeń, będący średnią arytmetyczną klasy jako całości; istnieje natomiast szereg jednostek, mniej lub więcej między sobą się różniących, lecz różniących się zawsze, które w sumie stanowią klasę jako całość. I jeśli nauczyciel uważa, że każda z tych grup winna dany przedmiot opanować w stopniu jednakowym, osiągnąć jednakowe wyniki pracy, stosując jednakowe pomoce naukowe, tempo pracy i metody — to trzeba uważać, że praca jego jest zgóry skazana na niepowodzenie. Bo tak pojęta praca byłaby właściwie sprzeczna z prawami naturalnemi, które wyraźnie mówią, że każda jednostka jest różna od innych jednostek i mechaniczne podciąganie wszystkich jednostek pod wspólny mianownik jest i niemożliwe i niepotrzebne, bo tamujące postęp całej ludzkości. A jednak: czy praca nasza w większości (olbrzymiej) wypadków nie jest tem właśnie podciąganiem pod wspólny mianownik różnych dzieci, tem mechanicznem „gleichschaltowaniem" różniących się między sobą jednostek? „System Winnetki" jest właśnie próbą zerwania z tak pojętą pracą szkolną. Zamiast dążenia do dostosowania metod pracy szkolnej do jednostki „przeciętnej", którą uważa (słusznie) za nieistniejącą, dąży do dostosowywania pracy do każdej jednostki zosobna. Zamiast więc pracę szkolną schematyzować — indywidualizuje ją, przynajmniej w dziedzinach, w których uważa to za potrzebne i możliwe. Z punktu widzenia potrzeb naszej szkoły należy uważać samą próbę takiego rozwiązania sprawy za bardzo aktualną, wobec czego z tem większem zainteresowaniem należy przejrzeć sposoby, przy pomocy których nauczyciele w Winnetce do zrealizowania tych zamierzeń dążą.

Autor omawianej książki widzi trzy zasadnicze czynności, które musi nauczyciel wykonać, zanim przejdzie do indywidualizowania nauki danego przedmiotu. Oto one: 1) należy wyraźnie uświadomić sobie, sprecyzować, co mianowicie uczeń winien w zakresie danego przedmiotu umieć; 2) należy zapomocą odpowiednich testów stwierdzić, co uczeń (każdy zosobna) w danym zakresie już

umie; 3) należy dać uczniowi do ręki odpowiednią pomoc naukową, posługu jąc się którą, uczeń nauczy się tego właśnie, co umieć powinien.

I to wszystko. Wydawałoby się, na pierwszy rzut oka, że przecież to nic nowego Przecież każdy nauczyciel, w każdej szkole pracujący i każdą metodę stosujący. musi te czynności wykonać, gdyż inaczej o solidnej pracy dydaktycznej trudno mówić. Lecz jeśli uprzytomnimy sobie, ile to razy nauczyciel właśnie tych najprostszych rzeczy nie wykonuje, gdyż bądź nie uświadamia sobie ich znaczenia, bądź też nie jest ich w stanie w odniesieniu do wszystkich uczni zosobna wykonać, — to musimy stwierdzić, że autorowie „systemu" nie bez bardzo wielkiej racji wysunęli te, tak proste, czynności jako warunek dalszej owocnej pracy indywidualizującej. I dodać musimy, że w każdych warunkach praca dydaktyczna winna być rozpoczynana od tych właśnie rzeczy elementarnych.

Jak jednak wygląda praca w zakresie przedmiotu zindywidualizowanego? Przedstawia nam to autor omawianej książki na przykładzie najpierw arytmetyki, a potem innych przedmiotów: nauki czytania (również czytania początkowego w kl. I), pisania (pisowni i stylu), nauk społecznych i t. d. Lecz samo już przestudjowanie rozdziału II o nauczaniu arytmetyki da nam dużo do myślenia i naprowadzi nas na wiele pomysłów, które w każdych warunkach mogą być wykorzystane.

Naprzykład, ażeby umożliwić zindywidualizowanie nauczania arytmetyki już w klasie najmłodszej, wprowadzone zostały w Winnetce karty do gry. Po jednej stronie takiej karty znajduje się działanie arytmetyczne, np. dodawanie dwu liczb (8 + 7), na drugiej zaś stronie to samo dodawanie wraz z odpowiedzią (8 + 7 = 15). Dziecko patrzy najpierw na stronę pierwszą i zgaduje odpowiedź, poczem odwraca kartę i porównuje wypisaną tam pod dodawaniem odpowiedź z odpowiedzią, którą ustaliło. W ten sposób dziecko uczy się przez zabawę. Z tak pomyślanych kart do gry układa się całe serje, które dają się zastosować przy rozmaitych grach; są one opisane w omawianej książce szczegółowo, np.:

„Gra I — Samotnik. Dziecko ma przed sobą szereg kart (lub też całą ich serję), ułożonych w ten sposób, że rożki obcięte znajdują się po lewej stronie u góry. Spogląda na pierwszą kartę. Jeżeli jest to pierwsza z serji, na karcie znajduje się liczba, którą dziecko ma odczytać. Powiada ono sobie, co to ma być za liczba, poczem odwraca kartę i przelicza obrazki lub punkty, aby przekonać się, czy odczytało trafnie. W serji II, III, IV i V na pierwszej stronie karty znajduje się para liczb, które należy dodać, odjąć, pomnożyć lub podzielić. Przy posługiwaniu się kartami z tych seryj dziecko również mówi sobie zgóry odpowiedź i odwraca kartę, aby się przekonać, czy miało słuszność. Za każdym razem dziecko odkłada kartkę na prawą stronę, jeżeli dało trafną odpowiedź, — na lewą, jeżeli się pomyliło, poczem w ten sam sposób zajmuje się następnemi, aż do ostatnich. Wówczas zbiera wszystkie karty z lewej strony (t. j. te, przy których nie dało trafnej odpowiedzi za pierwszym razem) — i znowu przerabia wskazane na nich działania tak, jak wpierw, odkładając kartę na prawo przy trafnej odpowiedzi, a na lewo przy mylnej. Wkońcu wszystkie karty znajdą się po prawej stronie. Wówczas przegląda ponownie cały stos ich, odkładając na lewo wszystkie te, przy których nie odpowiedziało dobrze. Gra trwa dotąd, dopóki nie potrafi przejrzeć całej serji kart bez żadnej omyłki" (str. 31).

Gier takich podano w książce więcej, lecz zapoznanie się już nawet z jedną z nich uwydatnia wyższość stosowanej w Winnetce metody nad metodami niezindywidualizowanemi. Bo co jest celem takiej „gry w karty"? Przecież nic innego, jak utrwalenie w umyśle dziecka pojęć różnych liczb względnie umie-

jętności wykonywania na tych liczbach różnych działań arytmetycznych. Uprzytomnijmy sobie, w jaki sposób dochodzi się do tego samego celu u nas, przy metodach nie-zindywidualizowanych: oto daje się dzieciom całe kolumny — większe lub mniejsze, w zależności od tematu i stopnia zaawansowania dzieci — liczb, które dzieci mają „wyliczyć". Dzieci, wykonując te działania, popełniają błędy, które nauczyciel musi poprawić. Zabiera mu to sporo czasu, daje natomiast dzieciom — niestety, korzyści wątpliwej bardzo wartości. Bo przecież istota rzeczy nie w tem, by błąd został przez nauczyciela poprawiony, lecz w tem, by błąd ten został przez dziecko wykorzystany tak, by więcej nie został powtórzony. I tutaj — jak wiemy — rozpoczyna się tragedja. Nauczyciel z całą sumiennością poprawia błędy i omawia je z dziećmi, poświęcając na to dużo czasu — zarówno na lekcjach, jak i poza lekcjami, — w rezultacie jednak nigdy nie może doprowadzić do takiego stanu, by dzieci błędów, już raz poprawionych i omówionych, nie popełniały. A trzeba sobie uprzytomnić, że stosowanie ciągle tego samego sposobu wprawiania się, którym jest przepisywanie i „wyliczanie" przykładów, musi być nudne, co nie sprzyja wcale lepszej wydajności pracy ucznia. Te niedomagania usuwa powyżej przedstawiona gra w karty: dziecko bawi się, naśladując prawdziwą, emocjonującą grę, widzianą u starszych, a przy sposobności uczy się tego, czego nauczyć się powinno: zmechanizowania działań czy też innego tematu arytmetycznego. I uczy się tak długo, aż dany temat opanuje w sposób, wykluczający pomyłki; po opracowaniu bowiem każdego tematu nauczyciel sprawdza za pomocą testów, czy i o ile uczeń dany temat opanował, przyczem nawet sprawdzanie jest tak pomyślane, że samo dziecko ma możność po wykonaniu pracy ją skontrolować.

Szczególnie jednak sposób ten nadaje się do wykorzystania w klasach łączonych, gdzie przecież z reguły połowa lekcyj musi być przeznaczona na t. zw. naukę cichą. Praca na tych lekcjach musi być tak zorganizowana, by całkowicie równoważyła pracę, wykonywaną na lekcjach nauki głośnej, inaczej bowiem nauka w klasach łączonych nigdy nie da rezultatów, dorównujących rezultatom, osiąganym w klasach, pobierających naukę osobno. Wszyscy wiemy, jakie trudności ma do pokonania nauczyciel, który chce pracę w klasach połączonych należycie zorganizować; nie rozporządza przecież dobremi, specjalnie do potrzeb tego rodzaju nauki dostosowanemi, podręcznikami, a często też nie ma odpowiednich pomocy naukowych. Siłą rzeczy musi większość lekcyj nauki cichej wypełnić pisaniem, co przyczynia mu dużo pracy w postaci poprawiania wykonanych przez uczniów ćwiczeń, uczniom zaś przynosi stosunkowo niewiele korzyści. Wprowadzenie natomiast w tych warunkach pewnego urozmaicenia, w postaci np. opisanych gier, uczyni naukę dla dzieci znacznie ciekawszą, a przytem o wiele korzystniejszą. Wprawdzie większość tego rodzaju pomocy naukowych, jak opisane karty do gry, będzie musiał wykonać sam nauczyciel lub dzieci klasy starszej pod jego nadzorem (i bardzo często za jego pieniądze), lecz jestem przekonany, że ta praca (względnie też i wydatek) opłaci się, jeśli zważyć, że podniesie stopień zainteresowania dzieci pracą szkolną, podniesie poziom osiąganych przez nie wyników, zmniejszy natomiast pracę nauczyciela, wkładaną obecnie w poprawianie ćwiczeń piśmiennych dzieci.

Jestem wogóle przekonany, że cała metoda, polegająca na indywidualizacji nauczania, nadaje się do stosowania przedewszystkiem w klasach łączonych. Bo zważmy tylko: W szkole I-go stopnia o 1 nauczycielu w komplecie starszym

pobiera naukę 5 roczników, z których każdy jest na innym poziomie pod względem posiadanych wiadomości i stopnia opanowania techniki (sprawności). Nauczyciel prowadzi zajęcia z całą tą grupą jednocześnie: tak czy owak musi pracę dzieci indywidualizować, boć np. całej klasie IV-tej ,składającej się z dzieci trzech różnych roczników, nie da tego samego tematu pracy z poleceniem wykonania tej pracy w jednakowym czasie, przy użyciu tych samych pomocy i t. d. I właśnie tutaj przedewszystkiem nauczyciel winien sobie wyraźnie uświadomić, co mianowicie każda klasa ma przerobić: czem ma się różnić np. rocznik pierwszy klasy IV-tej od rocznika trzeciego, jeśli idzie o opanowanie sprawności czy też zdobycie wiadomości w tej samej dziedzinie. Po tem uświadomieniu sobie zakresu pracy powinien nauczyciel dać dziecku podręcznik, różnice te uwzględniający (por. mój artykuł w N-rze 7 „Pracy w klasach połączonych": „Zagadnienie podręcznika w klasach łączonych"). Ponieważ jednak obecnie nauczyciel podręcznikami tego rodzaju niestety nie rozporządza, powinien podręcznik używany uzupełnić przez opracowanie ćwiczeń, które dzieci np. rocznika najsarszego klasy IV-tej winny przerobić, by dany dział materjału arytmetycznego opanować w sposób inny, aniżeli opanowały go w dwu latach poprzednich. Trzeba przyznać, że praca tego rodzaju (uzupełnianie podręcznika) jest i obecnie czyniona, chociażby w postaci zadawania do domu innych zadań arytmetycznych, nie z podręcznika wziętych; lecz jest ona czyniona dorywczo, nie systematycznie, bez uprzedniego przemyślenia i rozplanowania.

Wiele uwagi przeznacza się w „systemie Winnetki" różnego rodzaju testom. I tak: są testy do sprawdzenia, co dziecko już umie, testy do wykonywania pracy i testy do sprawdzania, czy i o ile materjał naukowy dziecko opanowało. Pomijam sposób posługiwania się testami, który jest w książce kilkakrotnie — mniej lub więcej dla czytelnika polskiego jasno — przedstawiony; zachodzi jednak pytanie, skąd ma nauczyciel testy te wziąć. Szkoły w Winnetce, które posługują się — jak wogóle szkoły amerykańskie — testami masowo, są w tem lepszem od naszych szkół położeniu, że mają te testy opracowane szczegółowo, że mogą je stosunkowo tanio nabyć w potrzebnych ilościach. U nas, niestety, sprawa ta przedstawia się znacznie gorzej. Nie rozporządzamy testami tego rodzaju wogóle, a już testami, dostosowanemi np. do pracy w klasach łączonych, tembardziej. Trzeba uważać, że będzie to znaczną przeszkodą dla wprowadzenia prób indywidualizowania nauczania. Lecz sądzę, że znajdzie się cały szereg jednostek, które — mniej lub więcej pomyślnie — pracę tę same wykonają. Wiem np., że obecnie w niektórych szkołach stosowane są systematycznie testy t. zw. wiadomości; polegają one na tem, że po przerobieniu z dziećmi pewnego działu z historji, geografji czy przyrody nie odpytuje się dzieci na stopnie, jak to było dawniej, lecz daje się im do opracowania test, w którym są zawarte najważniejsze elementy opracowanej ostatnio grupy materjałowej, przyczem celem testu jest nie wyłapać uczniów, którzy nie uczyli się, lecz stwierdzić, czy i o ile poszczególni uczniowie przerabiany materjał opanowali, dostrzeżone zaś braki są przez nauczyciela wykorzystywane jako tematy specjalnych lekcyj powtórzeniowych. Rzecz jasna, testy te układają sami nauczyciele, a nieraz też za własne pieniądze dają je drukować (lub też sami odbijają na powielaczu) ; tę pracę wynagradza im pełne zadowolenie, jakiego doznają, kiedy widzą, z jakim zapałem dzieci opracowują te testy i jak pod wpływem takiego postępowania nauczyciela zmieniają swoje nasawienie do pracy

szkolnej wogóle. Uważam więc, że i w dziedzinie opracowania testów do nauczania zindywidualizowanego da się dużo zrobić przy odrobinie dobrej woli. Całość książki sprawia tak miłe i tak budujące wrażenie, że doprawdy należałoby zapoznanie się z tem dziełkiem polecić każdemu nauczycielowi; zarówno temu, który łaknie nowości, jak i temu, który do wszelkich nowinek jest — słusznie czy niesłusznie — zrażony; każdy bowiem coś z tej książeczki skorzysta, a niejeden przez podświadome nawet stosowanie pewnych pomysłów i posunięć pracę swą ulepszy.

A. Wiwczaruk

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

T. M. Nittman. Mały Piłsudczyk. Nakładem Głównej Księgarni Wojskowej. Warszawa, 1935.

W ostatnich tygodniach pojawiła się na półkach księgarskich książka, która wzbudzi niewątpliwie zainteresowanie nietylko wśród młodzieży, ale i wśród wychowawców-nauczycieli. Jest nią „Mały Piłsudczyk" T. M. Nittmana. Książka bardzo potrzebna i szczególnie aktualna dziś, gdy wychowanie państwowe staje się niemalże główną wytyczną pracy pedagogów. W krótkiej i bardzo ładnej przedmowie, „skierowanej do „Małego Piłsudczyka" ujmuje autor cel napisania książki w trzech punktach: 1) związanie przeszłości z przyszłością oraz ukazanie realnej rzeczywistości, 2) opowieść o tych, którzy wywalczyli niepodległość, 3) nauka życia dla Polski, według wskazań Wodza. Wszystkie te trzy założenia przeprowadza autor konsekwentnie i jednolicie. A więc po krótkiem nawiązaniu do powstania listopadowego i styczniowego, po scharakteryzowaniu epoki przedwojennej, snuje się przed młodym czytelnikiem bohaterska epopea legjonów i ich Twórcy. Wojny polskie, ustalenie granic, prace nad konstytucją, wypadki majowe (potraktowane krótko, poważnie i rzeczowo) oraz obszerny opis Polski dzisiejszej, gospodarczej i kulturalnej wypełniają resztę książki. Zaznaczyć jeszcze należy, iż wszystkie poruszane zagadnienia, omawiane są żywo i zajmująco a sposób podejścia do nich pozbawiony jest na szczęście tak często pojawiającej się w książkach dla młodzieży zbędnej czułostkowości. Zawarty w książce materjał może doskonale posłużyć jako punkt wyjścia do nauki o Polsce. Tyle o dodatnich stronach książki. Są i ujemne, jakkolwiek dotyczą one raczej formalnej strony utworu. Pierwszą jest niefortunnie, naszem zdaniem, obrana forma pamiętnika czternastoletniego chłopca. Jeżeli autor, podejmując taką koncepcję, oparł się mniej lub więcej świadomie na „Sercu" Amicis'a, to realizacja tej koncepcji zawiodła całkowicie. W żadnem opowiadaniu, nawet dotyczącem najprostszych zdarzeń szkolnych, nie odczuwa się sposobu myślenia i mówienia ucznia kl. III-ciej gimn., wszędzie natomiast widać wyraźnie styl i podejśce samego autora. To też ani opowiadający Kazio ani jego koledzy nie wypadli plastycznie i żywo. Co więcej, w pamiętnik chłopca, bez żadnego formalnego uzasadnienia, są wplecione opowiadane przez różnych autorów epizody z życia wybitnych żyjących Piłsudczyków. Epizody, skądinąd ciekawe i zajmujące, nie łączą się zupełnie z obraną formą książki. Wydaje się nam, iż odrzucenie tej formy i podjęcie tegoż samego opowiadania wprost przez autora, nietylko nie zaszkodziłoby książce, ale przeciwnie, wzmocniłoby jej zwartość i jednolitość.

Zastrzeżenia powyższe nie przesądzają sprawy, iż książka o Małym Piłsudczyku stanie się napewno cennym nabytkiem każdej bibljoteki szkolnej i harcerskiej.

M. W.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
STANISŁAW WIĄCEK

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

CO PRZYNIESIE KONKURS PEDAGOGICZNY POLSKIEGO RADJA NA JESIENI.

Konkurs pedagogiczny Polskiego Radja wykazał, że nauczycielstwo polskie garnie się do radja, widzi w niem swego przyjaciela i doradcę. Ciężkie warunki życia nauczycielstwa polskiego, duże kłopoty finansowe, nie każdemu z nich pozwalają na założenie sobie odbiornika radjowego, choć każdy z nich marzy o tem, aby anteny siecią podniebną zaznaczyły się na dachach szkolnych. Konkurs ten wykazał również, że nauczyciel chętnie stanie do współpracy z radjem, że każdy temat umie przemyśleć, przetrawić i odświeżyć nowym planem czy też nowym pomysłem. Wzbudził on duże zainteresowanie wśród nauczycielstwa, o czem świadczą propozycje zawarte w listach, aby termin zamknięcia nadsyłanych odpowiedzi przedłużyć na okres wakacyjny, w czasie którego sprawniej mogłaby pójść praca konkursowa. Polskie Radjo, doceniając ważność zapału i chęci nauczycielstwa polskiego, przychyliło się do tej propozycji i przedłużyło czas trwania konkursu do dnia 1 lipca włącznie.

NA LITWĘ KOWIEŃSKĄ — WZDŁUŻ WISŁY I NA KRAŃCE POLSKI.

Program letni P. R. w reportażach i feljetonach ustala szereg cyklów, które poruszą różne dziedziny życia współczesnego. A więc radjosłuchacze wraz ze sprawozdawcami radjowymi odbędą wędrówkę wzdłuż granic Polski, zwiedzą współczesną Litwę Kowieńską, popłyną statkiem z biegiem Wisły, zaznajamiając się z terenami katastrofalnej zeszłorocznej powodzi i pięknemi miejscami wycieczkowemi, położonemi nad brzegami królowej rzek polskich. Bardzo ciekawym pomysłem będzie szereg reportaży, ukazujących różne okolice naszego kraju, oglądane z samolotów. Współpraca radja z lotnictwem, to chyba najnowocześniejszy typ reportaży, jaki sobie można wyobrazić. Pozatem, jak nas informują, odbędziemy radjową wędrówkę po podmiejskich letniskach, przyglądając się radosnym i ciemnym stronom życia letniskowego. Dalej projektowany jest cykl reportaży, poświęconych polskim miasteczkom, muzeom i wreszcie odpowiednik Polski widzianej z samolotu — migawki z podróży autobusem. Ten ostatni, coraz bardziej rozpowszechniający się środek komunikacji, pozwoli sprawozdawcom radjowym na dokonanie wielu ciekawych spostrzeżeń. Szereg reportaży krajoznawczych uzupełni cykl feljetonów pod ogólnym tytułem „Podróżujemy". Będą to często audycje mieszane, ilustrowane odpowiednią muzyką. Celem tych audycyj jest propaganda krajoznawstwa, turystyki i zwiedzania pięknych, godnych poznania zakątków naszego kraju. W tym dziale znajdzie się również miejsce dla opisu podróży egzotycznych, zwłaszcza takich, w których zaznacza się polska inicjatywa i przedsiębiorczość turystyczno-badawcza.